

武蔵野大学学術機関リポジトリ Musashino University Academic Institutional Repository

小学校教員養成課程における英語スピーキング力の育成に関する一考察：教室英語の誤用を手がかりに

著者	櫻井 千佳子
雑誌名	武蔵野教育學論集
号	5
ページ	89-101
発行年	2018-09-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1419/00001038/

小学校教員養成課程における 英語スピーキング力の育成に関する一考察

—教室英語の誤用を手がかりに—

A Study of Fostering English Speaking Skill in Elementary School Teacher Training Program: Error Analysis in Classroom English

櫻井 千佳子^{*}
SAKURAI Chikako

1. はじめに

2020年度からの小学校英語の教科化の全面実施を目前にし、小学校英語教員の英語運用能力の育成が急務であると言われている。特に、小学校教員を養成する課程において、大学生の英語運用能力を高める重要性が指摘されている。子どもの外国語習得においては、第一言語獲得研究の知見から、良質の音声のインプットを得ることが不可欠であることが明らかになっており（白井、2012）、小学校の外国語の授業においても、児童がモデルとするべき英語をインプットとして得ることが必要である。

このような背景から、小学校教員養成課程において、特にスピーキング力を育成することが重要であると考えられている。しかしながら、一般的に、日本の英語学習者は、「話す」ことに苦手意識が高いという現実があり（古家・櫻井、2014）、将来小学校教員を目指す大学生もその例外ではない。

本論では、このような現状を踏まえ、小学校教員養成課程における小学校英語の模擬授業での大学生のスピーキングの誤用を母語干渉の観点から分析し、その背景に英語と日本語の認知の違いがあることを明らかにする。そして、将来小学校の教員となり、英語を教えていくことになる大学生にとっては、言語習得の背景にある認知の違いを理解したうえで教室英語を用いることができる英語運用能力を高めていくことが重要であることを論じる。

* 武蔵野大学教育学部

2. 研究の背景

本節では、はじめに、本論の出発点になるものとして、小学校教員研修外国語（英語）コア・カリキュラムで示されている、小学校英語の指導で求められる英語力について論じる。次に、スピーキングが、なぜ日本の英語学習者にとって困難であると考えられているかを明らかにするために、スピーキングのプロセスについて概観する。

2.1 小学校英語の指導で求められるスピーキング力

小学校の外国語の授業には、学級担任が単独で行う授業、学級担任と ALT または学級担任と特別非常勤講師のチーム・ティーチングでの授業など様々な実施形態があるが、いずれの形態においても学級担任の果たす役割は多岐にわたっていると同時に非常に重要である。樋口ら（2017）で論じられているように、学級担任は、児童一人ひとりの生活や学習の様子を理解していることから、「英語運用能力や外国語の指導力が向上すれば、担任は指導者としてふさわしいことを示唆している」（pp.30-31）と考えられ、学級担任に対して期待されている役割が大きい。実際に、小学校英語が「成功」している事例を見ると、英語の指導を ALT や特別非常勤講師に「丸投げ」せず、学級担任が積極的に関わっているケースが多いこともわかってきている。

その中で課題になるのが、学級担任の英語運用能力の育成であり、特にスピーキング力の育成である。バトラー後藤（2015）が指摘しているように、「小学校で教える英語は導入レベルなのだから、それほど高い英語力は必要ない考えるのは、間違いだろう。むしろ、年少の学習初心者の指導者にこそ高い英語力が必要だと主張する研究者もいる。ネイティヴ・スピーカーとのチーム・ティーチングを行うのであれば、十分な打ち合わせができるだけの英語力が必要」（p.186）なのである。実際に、文部科学省委託事業としての『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業—平成 28 年度報告書』（東京学芸大学、2017）で示された、小学校の外国語指導者に必要な英語運用能力をみると、教室英語を流暢に使うことができることが挙げられている。

それでは、将来小学校教員になることを目指す大学生の英語のスピーキングに対する意識はどのようなものであるか。櫻井（2018）では、小学校教員養成課程の大学 1 年生 111 人を対象にしてアンケートを実施し、小学校教員を目指すにあたり大学時代に伸ばしておきたい技能をどのように認識しているのかについて調査した。その結果、調査協力者は、スピーキングについての苦手意識を持つ者が多く、しかし、小学校で英語を教えるにあたっては英語で話すことが重要であると考えているために、4 技能の中では、最もス

スピーキング力を向上させたいと思っている者が多いことが明らかになった。
実際に、コア・カリキュラムにおいて提示されている小学校外国語の指導で求められる英語力の項目をみると、スピーキング力と関わる項目が多い。

- ・ 授業で扱う主たる英語表現の正しい運用
- ・ 発音や強勢・リズム・イントネーションを意識した会話
- ・ 板書や提示物における英語の正しい表記
- ・ ALT 等と授業について打ち合わせをするための表現
- ・ クラスルーム・イングリッシュを土台にした意味のあるやり取り
- ・ 児童の発話や行動に対する適切な言い直し
- ・ 児童の理解に合わせた適切な言い換え
- ・ 児童の発話や行動に対する即興的な反応

櫻井（2018）で論じたように、このコア・カリキュラムの項目から、いかに教員の英語「コミュニケーション」能力が必要とされていることがわかる。特に、即興的なオーラルコミュニケーション能力が求められているのである。Hymes（1972）は、第二言語習得において、言語能力（linguistic competence）と言語運用（linguistic performance）に加え、ある特定のコンテキストにおいてメッセージの伝達、解釈、意味のやりとりができる能力を「コミュニケーション能力（communicative competence）」と定義づけたが、コア・カリキュラムの項目を見ると、その場において即興的に児童や ALT と英語でやり取り力が求められているおり、英語を指導する小学校教員に求められるのは、まさにこの「コミュニケーション能力」、特にオーラルコミュニケーションに関わる英語運用能力であると考えられる。

また、Canale and Swain（1980）では、「文法能力（grammatical competence）」「談話能力（discourse competence）」「方略能力（strategic competence）」「社会言語能力（sociolinguistic competence）」の4点の要素が現実の世界でその言語を適切に使用するために必要な能力であるとしているが、小学校教員が英語の指導を行うにあたっては、この4点について実際に「運用」できるオーラルコミュニケーションを育成することが必要である。小学校での英語の指導に求められるのは、英単語を並べることによって何とか伝わればいい、という程度のスピーキング能力ではないことは明白である。

2.2 スピーキング力の習得の難しさ

では、なぜスピーキングは難しいのだろうか。外国語を学ぼうと、創造的に言語を使うことの大切さについては、英語教育学の数多くの研究で指摘されているが、英語は「聞くことはできるが話せない」といった学習者も多く、リスニングというインプットから、スピーキングというアウトプットに繋げていくことが困難であることが課題として指摘されている。本節では、Levelt (1989) のスピーチプロダクションモデルを手がかりに、なぜ日本の英語学習者にとってスピーキングは難しいのか、それを克服するための鍵は何かについて論じる。

Levelt (1989) は、人間がどのような認知プロセスを経て言語を産出しているかについてスピーチプロダクションモデルをまとめたが、このモデルは、外国語習得におけるアウトプットとしてのスピーキング力をどのように育成すべきかについて考えるにあたっての理論的基盤になると考えられる。話し手は、メッセージを「概念化装置」(conceptualizer)で生成し、そのメッセージを「言語知識」(lexicon)に照らし合わせながら「形式化装置」(formulator)においてことばを生成する。そのときに行われるのが、「文法的言語化」(grammatical encoding)および「音韻的言語化」(phonological encoding)であり、話し手はメッセージの内容を表現するのにふさわしい文法情報、音韻情報を選んでいくことになる。そして、「調音化装置」(articulator)で音声となり発話される。このプロセスが自動化されることによって、その言語の流暢な話し手となるのであるが、外国語習得においては、その自動化を困難にする要因が存在すると考えられる。その要因は多岐にわたるが、本論では、「文法的言語化」(grammatical encoding)をモニターしていくことの難しさがスピーキング力の育成を阻んでいると考える。つまり、母語の文法構造が目標言語の文法構造と異なる場合に、スピーキングのプロセスを自動化していくことが難しく、それを可能にするためには、それぞれの文法構造の背景にある認知の違いを学ぶことが有用なのである。

このような理論的背景を手がかりに、本論では、以下に、小学校教員養成課程の大学生の英語の模擬授業における教室英語の誤用分析を行い、文法構造の違いに起因する誤用の例は、その背景にある言語による認知の違いを表していることを説明する。

3. データ

本論では、調査協力者である小学校教員養成課程に在籍する大学3年生(36人)が履修する「児童英語」の授業において行った小学校英語の模擬授業での教授者(データではTと表す)と児童役(データではSと表す)の発話をデータとして分析する。

「児童英語」は、本論のデータを収集した小学校教員養成課程である児童教育学科において設置されている選択科目であるが、小学校での外国語の必修化、教科化を受け、将来的に「初等科外国語指導法」に継続する科目として位置づけられることになっている。この流れを受けて、本科目は、2017年度より、授業内で小学校英語に関する理論的背景を理解し、それをふまえたうえで指導法を習得し、小学校における英語の授業を実践できるようになることを到達目標としている。学期の最後の3回の授業では、モジュールを意識した15分の模擬授業を行っている。

模擬授業の内容は、新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材(移行期間用)である、*We can!*と*Let's try!*、また旧教材である*Hi, Friends!* 1, 2を参考にし、それらで扱われている話題や英語表現などについて自由にとりあげ、1回で完結するものとした。履修人数の都合により、4人1組のグループで模擬授業を行う形態をとるため、指導案を共同作業で作成していくこととした。4人のグループメンバーのうち、1名が学級担任役(HRT)である授業者、もう1名がALT役である授業者、そして残りの2名が指導案やふりかえりシート、教具・教材についてとりまとめる責任者として役割分担を行った。そして、発表をしていない学生が児童役になった。

教室英語についての指導は、文部科学省によって公開されている「クラスルームイングリッシュ」の動画をもとに、「児童英語」の授業内での演習と自学自習を中心に、授業の進行にあわせ、よく使う表現についてリーディングやシャドーイングを繰り返し行うようにした。

模擬授業の内容は、授業者のHRT役とALT役の学生を中心に録画された。授業では、模擬授業のセッション終了後、クラス全体で録画された模擬授業についてポイントを絞って視聴し、自己評価、他者評価を行った。本論では、HRTとALTの発話とそれに対しての児童役の学生の発話について文字化を行い、その誤用を分析することとした。

4. 分析と考察

本節では、文字化した発話のデータから、多くみられた誤用を例としてとりあげ、それがどのような母語干渉によるものなのかを分析し、その背景にある言語による認知の方法の違いを考察する。

最初にみるデータからの誤用の例は、冠詞の欠落である。次の(1)では、授業者の T1 (HRT) の発話、児童役の S1 の発話の両方で不定冠詞が欠落している。模擬授業では、授業者が児童役の学生の誤用について recast (言い直し) によって誤用に気づかせ、インタラク션을成立させることが期待されているが、次の(1)では、授業者、児童役の発話ともに英語の冠詞についての誤りがみられている。

- (1) T1 (HRT) : *What this?
 S1: *It's apple.
 T1 (HRT) : *Yes, it's apple.
 *Next, what this?
 S1: *It's banana.
 T1 (HRT) : Great. *It's banana.

日本語を母語とする英語学習者にとって冠詞の習得の難しさは、これまでの研究でも多く指摘されてきている。Shirahata (1988) では、高校生の書きことばにおける冠詞の誤用を分析しており、鈴木・白畑 (2012) によれば、「the の誤りの約 95%、a の誤りの約 70%が冠詞を省いてしまう「欠落」であることがわかる」(p.129) という結果が示されている。また、鈴木・白畑 (2012) では、Dulay et al. (1982)、Zobi (1985) の研究から得られる知見として、「フランス語やスペイン語のように、冠詞の体系を持ち、なおかつ定冠詞と不定冠詞の区別をする言語を母語に持つ英語学習者にとって、英語の冠詞の体系を習得することはそれほど困難ではないようだ。逆に、日本語母語話者のみならず、冠詞を使用していない、または定冠詞と不定冠詞の区別のない言語を母語に持つ学習者 (例：韓国語、中国語、ロシア語など) にとって、英語の冠詞の習得は容易ではないことがわかっている」(p.129) としている。本論の結果として、小学校の英語の模擬授業においても、授業者の話しことばにおいて、冠詞の欠落が誤用としてみられていることから、冠詞を区別するという日本語にない文法項目を習得することの難しさが浮き彫りになっている。

同様に、次の(2)では、授業者である T2 (HRT) と T3 (ALT) が色について学ぶ単元の導入として、児童役 of 学生にペアワークを課す前にモデルとして行っている会話である。ここでも、T3 (ALT) の発話で冠詞が欠落している。これも、冠詞の体系を持たない日本語からの負の母語干渉の例である。

- (2) T2 (HRT) : (りんごの絵を指さしながら) What's this?
T3 (ALT) : *It's apple.
T2 (HRT) : (バナナの絵を指さしながら) What color is this?
T3 (ALT) : It's red.

冠詞をもつ言語体系の背景にある認知は、その名詞が一般的であるかまたは特定のものであるかという、話し手のその名詞の性質や属性に対する判断であると考えられる。英語話者は名詞に表される個物対して話し手がどのようにその個物をみているかという視点を表現するために冠詞という体系を使って表現するが、日本語話者にはそのような言語による認知がない。上記の例(2)では、T3 (ALT) の発話として、*It's apple.という表現がみられるが、この誤りについての録画の視聴を行った際に、話し手である学生は、「It's ~.というかたまりで覚えているから、ついつい冠詞をつけるのを忘れてしまう」というふりかえりを行っていた。自然な日本語では、「これは何?」という問いかけに対して「りんごです」、「これは何色?」という問いかけに対して「赤です」のように、いわゆる主語を伴わない発話で表現すると考えられるため、ふりかえりで明らかになったように、It's ~.というかたまりで覚え、~が名詞なのか形容詞なのか、それに伴う文法規則に注意が払われにくいとも考えられる。このように、英語話者による冠詞の使用はどのような規則に基づいているのか、またその背景にある認知はどのようなものであるかを理解することは、日本語を母語とする英語学習者に対して、冠詞という新しい言語体系への気づきとなると考えられる。

(1)に戻って、T1 (HRT) の最初の発話では、*What this?という誤用もみられている。これは、be 動詞である is が欠落したものであるが、be 動詞の機能自体や、What's this?という表現自体は基本的であるにもかかわらず、What's this?または What is this?という正しい表現ができていない。この背景にあるのは、縮約形の's という音に対する意識の低さ、そして、be 動詞についての文法的知識の低さである。長谷川 (2015, p.12) では、be 動詞についての最近の学生の誤用として次の(3)を挙げている。

- (3) a. *I am watch TV everyday.
b. *I was watch TV everyday
c. *Are you come from America?
d. *Are you enjoy?

長谷川 (2015、p.12)

長谷川 (2015) では、be 動詞は日本語の「ハ」のようなものと誤った一般化をしているのではないかと分析している。本論のデータの誤用である *What this? も、日本語の「ハ」ととらえているという分析が適用できる。つまり、「これ何?」という日本語では、「ハ」もなく「ですか」もないため、負の母語干渉により、*What this? になるのではないかと考えられる。

また、本論のデータでは、be 動詞の誤用として下記の(4)もみられた。

- (4) T4 (HRT) : *What's sport do you like?
S2: I like soccer.

(4)では、What sport do you like? とすべきところを、What's と発話しており、be 動詞を伴っているため誤用になっている。田川 (2015) では、中学校の教科書において be 動詞の初学時の導入順序では、I'm, It's などの縮約形が、I am, It is よりも先に導入されることの影響が明らかにされているが、この(4)についても、What's における's、つまり be 動詞の文法的意味が学生に伝わっていないことが見て取れる。

ここまで、負の母語干渉として、冠詞、be 動詞の誤用をデータから分析してきたが、次の(5)では、日本語の主題文に対して、英語は主語と述語があるという、文の構造にかかわる負の母語干渉がかかわっていると考えられる。

- (5) T5 (HRT) : What do you want to be in the future?
S3: 学校の先生!
T5 (HRT) : Oh, you want to be a teacher.
S4: サッカーの選手!
T5 (HRT) : *Oh, you are a soccer player.
S5: お医者さん!
T5 (HRT) : *You are a doctor.

このデータ(5)は、鳥飼 (2006)、パトラー後藤 (2015)、長谷川 (2015) でも指摘されている、日本語の「うなぎ文」が負の転移となっている例だと

考えられる。日本語では、レストランで注文するときに「ぼくはうなぎだ」と言えるが、英語では、*I am eel.では、非文である。(5)でみられた、Oh, you are a soccer player.は、Oh, you want to be a soccer player.であるべきで、また、You are a doctor.は、You want to be a doctor.であるべきである。しかしながら、前述したように、日本語は主題文が中心の分の構造をとるため、誤用がおきていると考えられる。また、このデータでは、最初の Oh, you want to be a teacher.では正しく発話できているのに、話が進んでいくと、誤用がみられるという点でも示唆的である。つまり、正しい英語を話そうという意識が薄れるにつれ、負の母語干渉が起り、主題文のような構文で英語をとらえ発話しているのである。

この誤用の言語による認知的背景を考察すると、どのように事象を認知するのかという日本語と英語の違いに繋がると考えられる。長谷川(2015)では、*This hotel can use Internet. (このホテルはインターネットが使える) (p.13)という誤用について、その背景には、(日本語の)「主題文」と(英語の)「主語―述語文」の違いがあるとしている。このように、日本語は主題文が中心で、いわゆる「主語がない」ということに関しては、多くの議論がされてきている。井出(2017)において、「英語は事象を常に客観的かつ行為者の主体に注目した描き方をする。それに対して日本語の語用においては、話し手はその場の状況に埋没しており、行為者としての主体は、比較や強調のためでもない限り顕在化されない」と述べられているように、どのように事象をとらえ言語で表すかという点において、日本語と英語は大きく異なっていると考えられる。そのようなとらえかたの違いを知ることが、日本語を母語とする英語学習者にとって、英語らしい話し方を習得していくために有用であると考えられる。

最後に、呼びかけ表現についての誤用をみていきたい。次のデータ(6)は、授業者(HRT)が児童役の学生に、*Ms. [first name]という呼びかけ表現をしている例である。

- (6) T6 (HRT): ではだれか前にでてやってくれるかな?
Any volunteers?
*Ms. [first name]. Okay, thank you, *Ms. [first name].

この(6)にみられる呼びかけ表現の誤用は、日本語を母語とする英語学習者によくみられる間違いとして、頻繁に取り上げられるものである。英語では、先生に対する呼びかけ表現は、Ms./Mr.+[last name]、または、先生のほうから、Call me [first name].と言われた場合などは、[first name]のみで呼びかけることもあると言われている。(6)では、英語は日本語と違って first name

で呼びかけることがある、という知識と、英語では「～先生」ではなく Ms. や Mr.を使うという知識がまじってしまった結果、*Ms. [first name]という誤用表現に繋がっているものと考えられる。

呼びかけ表現についての誤用は(6)にみられたもの以外にもある。鳥飼(2006)では、小学校の先生が児童に対して、自分を「ティーチャー」と元気に呼んでもらうようにしているという誤用のエピソードが紹介されている。日本語の言語文化においては、前述したように、「先生」という職業名での呼びかけ表現が可能であるが、英語ではそのように呼びかける表現はなく、*Teacher!という呼びかけは、奇異に聞こえるとも考えられ、実際の場面ではミスコミュニケーションを起こしかねない。この例は、小学校教員養成課程において、英語の文法規則だけではなく、実際にどのように言語を用いるか、という語用論的知識も必要であることを示唆するものである。

以上、小学校教員養成課程の英語の模擬授業の中でみられた発話の誤用について、それがどのように母語干渉を受けたものであるかを分析した。スピーキングにおける母語干渉の特徴は、文法規則または語用論的知識としては理解しやすいものであるのにもかかわらず、繰り返し起こりやすいことが見て取れた。このことから考えて、本論でみられた誤用分析の結果は、スピーキングという即興的な側面が強い技能においては、具体的な言語形式や文法、語用論的知識にまで注意を向けることが困難であることを示している。

そのような困難を超えて「英語らしい」話し方を習得するためには、言語の背景にある認知のしかたや言語文化について知ることが有用である。スピーキングにおいて、どのような誤用を行うのかをモニターし、文法知識と照らし合わせることで、どのように間違いやすいかということがわかる。さらに、なぜそのような間違いをするのかについて、より広い視野から考えていくことも重要である。

5. おわりに

本論では、小学校教員養成課程に在籍する大学生の模擬授業の発話における誤用分析を試み、文法規則に則ったアウトプットがスピーキングの場面において産出できていないことを明らかにした。これは、2.2節で論じたスピーキングにおける自動化のモデルがうまく機能していないことを示しているが、だからといって、本論は、教室英語において、文法的に完全に正しい発話ができないのであれば、英語で授業を行う意味がないとか、完全に文法をマスターしてからスピーキングを行うべきであると主張するものではない。

むしろ、本論は、小学校教員養成課程においては、模擬授業の実践などを通じて、学生が自分自身の発話をモニターしながら、どのような点で間違えてしまうのかを意識し、繰り返しアウトプットをしていくことで、コミュニケーションの中で学習英文法を再確認していく重要性を主張するものである。

その再確認のプロセスにおいて、日本語とは異なる「英語らしい」表現のしかたの背景には、日本語とは異なった事態のとらえかたがあることを理解することが、ことばの学びへの手助けとなる。母語とは異なる言語構造と認知への気づきは、母語である日本語と、目標言語である英語を比較することで、ことばに対するより深い理解を導き出すと考えられる。そのような理解は、ことばを通じて学びを進めていく児童にとっての重要な知的基盤となるものであろう。

1989年の学習指導要領の改訂を経て、「実践的」コミュニケーション重視の英語教育改革が進められた結果、英語の4技能すべての基盤となる基礎力が低下している現状がある。昨今、「読解力や作文力の低下は著しく、英語の体系の仕組みを系統立てて理解し把握する力が覚束ない学生が増えている、というのが、大学の英語教育を担っている大方の教員の印象である」(長谷川、2015、p.10)と指摘されているように、「コミュニケーション」という語がひとり歩きをした結果、基礎的英語力を身に付けていない学生が増えている現状は否めない。「実践的」コミュニケーション能力の育成のためには、その基盤となる文法や語彙、さらにはそれらをどのように用いるかという語用論知識を十分に学ぶことは不可欠である。将来の小学校の英語教育にたずさわることになる教員養成課程の大学生にとって、自分自身のスピーキングに目を向け、そこからことばそのものへの関心を深めていくことが肝要である。

謝辞

本論にあたり、模擬授業での発話について、論文掲載も含む研究目的への使用をご快諾いただいた調査協力者の皆様に感謝の意を表します。

参考文献

- 井出里咲子（2017）「ことばの研究における自己観と社会思想一場の理論からの展望」
廣瀬幸生・島田雅晴・和田尚明・金谷優・長野明子（編）『三層モデルでみえてくる言語の機能としくみ』179-197, 開拓社
- 櫻井千佳子（2018）「小学校教員養成課程における英語運用能力の育成に関する一考察」『武蔵野大学教育学論集』4, 91-107.
- 櫻井千佳子（2017）「フェイスの概念の小学校英語教育への援用—英語学習意欲の促進要因の分析—」『武蔵野大学教育学論集』2, 77-90.
- 白井恭弘（2012）『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店
- 鈴木孝明・白畑知彦（2012）『ことばの習得—母語獲得と第二言語習得—』くろしお出版
- 田川憲二郎（2015）「ピジン化の回避—be動詞の誤用の背景から」長谷川信子（編）『日本の英語教育の今、そして、これから』73-91, 開拓社
- 東京学芸大学（2017）文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業平成28年度報告書」
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html> （2018.7.1 閲覧）
- 鳥飼玖美子（2006）『危うし！小学校英語』文藝春秋
- 長谷川信子（2015）「英語教育における母語（日本語）教育の必要性和重要性—タスク遂行型言語教育の限界を見据えて」『日本語／日本語教育研究』6, 5-20.
- バトラー後藤裕子（2015）『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店
- 樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子（編）（2017）『新編小学校英語教育法入門』研究社
- 古家聡・櫻井千佳子（2014）「英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』4, 29-50.
- 文部科学省 「クラスルームイングリッシュ」
<https://youtu.be/m0d4l6infwI?list=PLGpGsGZ3lmbDlUWRy-Q2GRrIJ6e0kC1gV>
（2018.7.1 閲覧）
- Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds) ,*Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge: The MIT Press.

- Shirahata, T. (1988). The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students. *JACET Bulletin*, 19. 83-102.
- Zobi, H. (1985). Grammars in serch of input and intake. In S. Gass and C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury house.